

LA IMPLICACIÓN DEL ESTUDIANTE CON LA ESCUELA

The Student Engagement with the School

Iker Ros

*Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

Resumen

El objetivo de esta investigación ha sido analizar la implicación o compromiso de nuestros estudiantes con sus centros escolares. La implicación posee un componente conductual (la participación) y un componente psicológico (la identificación con el centro escolar). La muestra está compuesta por 656 alumnos de 14 colegios del País Vasco y Cataluña, divididos según diferentes tipologías de centro: 179 en pública-primaria, 151 alumnos en concertada-primaria, 203 alumnos en pública-secundaria y 123 alumnos en concertada-secundaria. Los resultados indican que las percepciones en las escalas de participación e identificación son más altas en los centros concertados, de primaria y con una sola línea educativa y modelo lingüístico. Así mismo hemos comprobado que existen correlaciones entre las dos dimensiones de la implicación y las variables independientes analizadas: autoconcepto y motivación académica, tipología de centro, trabajo de los profesores y el entorno familiar.

Palabras clave: *Implicación y compromiso del estudiante, participación, identificación, comunidades educativas.*

Abstract

The main purpose of this research is analysed the student engagement. The engagement possesses a behavioural component (the participation) and a psychological component (the identification with the school). The sample is composed by 656 students of 14 schools of Basque country and Catalonia, divided in different typology of centres: 179 in public elementary schools, 151 students in private elementary schools, 203 students in public secondary schools and 123 students in private secondary schools. The results indicate that the perceptions in the participation and identification scales are higher in the elementary private centres with an educational single line and linguistic model. Likewise we have checked that exist correlation between the two dimensions of the implication and the independent analyzed variables: academic self concept and motivation, typology of centres, the teachers' work and the family environment.

Key words: *Student engagement, participation, identification and educational communities.*

Correspondencia: Iker Ros Martínez de Lahidalga. Escuela de Magisterio de Vitoria - Gasteiz. Juan Ibáñez de Santo Domingo 1, 01006, Vitoria (iker.ros@ehu.es).

INTRODUCCIÓN

Puede definirse el *student engagement* como el *compromiso* o la *implicación* del estudiante. Se trata de un concepto clave para la mejora de los resultados escolares. Conseguir la implicación y participación de nuestros alumnos es uno de los más importantes retos que se plantean ante las próximas reformas de nuestro sistema educativo. Entender que factores influyen y configuran el compromiso del estudiante e implementar políticas y programas que faciliten dicha implicación resultaran fundamentales.

Creemos que existe una relación entre la implicación y las diferentes tipologías de centros educativos. Una segunda hipótesis relacionaría, tal y como lo hace el proyecto LOLSO de Leithwood, Mulford y Silins (2004), el papel del autoconcepto del alumno, del trabajo del profesorado y las características de las familias con la implicación del alumnado. La implicación y el compromiso de los alumnos al igual que del profesorado con su centro sería más elevada en centros más cohesionados y de pequeño tamaño. Existiría también un cierto nexo entre la estructura participativa del profesorado y la de los alumnos, en función del tipo de centro y sus características organizativas.

El compromiso del estudiante es un término de moda en la investigación norteamericana y europea sobre educación, siendo varios los trabajos que han abordado recientemente este tema: ver *voices of students on engagement* de Yazzie-Mintz (2007); el estudio de la OCDE *performance and engagement across countries* de Kirsch (2002) y el informe PISA2000 de Willms (2003). En todos estos países se intenta luchar contra la desafección y el abandono escolar de los estudiantes, para ello desarrollar el compromiso de los alumnos con los centros sería el mejor antídoto. En nuestro país por el contrario apenas ha sido investigada esta temática.

Este artículo trata de dar una primera respuesta al problema planteado y a la interpretación que puede hacerse de la proliferación de estudios e instituciones que centran sólo su atención en la medición de los resultados escolares académicos (Gairín y Goikoetxea, 2008). Medir el nivel de implicación o compromiso de nuestros alumnos, resulta fundamental. Los datos obtenidos en futuras investigaciones abrirán nuevas líneas de trabajo en este campo todavía no abordado y permitiría la elaboración de programas de mejora en los centros que irían mucho más allá del ámbito meramente curricular.

Los antecedentes y el estado de la cuestión

Entre las primeras investigaciones que analizan específicamente la implicación escolar y en las que se basará nuestro estudio, destaca el *modelo de participación-identificación* de Finn (1989), según el cual el *student engagement* (compromiso e implicación del alumnado con el centro escolar) está compuesto por dos componentes: uno conductual y otro psicológico. El componente conductual se refiere a la *participación* en el centro (a nivel de centro, de aula, extraescolares, asistencia, relaciones con los compañeros); el psicológico o emocional alude a la *identificación* con el centro (identificación con el centro y sentimiento de pertenencia).

La implicación del alumnado guarda relación, según Finn (1989) con el

rendimiento académico y escolar. Pero, por otro lado, la escuela es un elemento importante en las experiencias personales de la vida de un niño. El niño es una parte de la escuela y la escuela es una parte del niño. La participación en las actividades del centro, influyen en los resultados escolares y éstos a su vez acrecentan la identificación con el centro. La implicación o compromiso del estudiante con su escuela está relacionada con el sentimiento de ser aceptado y respetado en escuela; el sentimiento de inclusión en la escuela le hace sentirse orgulloso de formar parte de la escuela hasta el punto de que recurre a la escuela para definirse a sí mismo. De otro lado, en tanto que los estudiantes que tienen éxito desarrollan una implicación con escuela, los estudiantes menos exitosos no desarrollan un sentido de identificación, o no con la misma intensidad que los estudiantes exitosos. La implicación del estudiante puede ser por tanto positiva o negativa y fluctúa en el tiempo pudiendo ir de la total desafección al más absoluto compromiso.

Voelkl (1995a y 1997) realiza su tesis doctoral sobre la *identificación con la escuela*, una de las dos dimensiones de la implicación o compromiso del estudiante. Asumiendo como elementos de la identificación el sentido de pertenencia, la valoración de la escuela y los resultados relacionados con la escuela, encuentra que la participación en clase y el rendimiento académico son predictores de la identificación; la identificación representa anexión, adherencia, y eso puede ocurrir entre un individuo y una institución, como una escuela. Los estudiantes se identifican con un lugar que posee ciertas expectativas, valores, y creencias; la escuela sirve como institución central en la vida de todos los días de un niño; todas estas características pueden ser aprendidas y arraigadas en la institución (Voelkl, 1995b).

En la actualidad se dispone de un modelo, inicialmente propuesto por Leithwood y Jantzi (1998) y posteriormente desarrollado en proyecto LOLSO (*Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes*) de Leithwood, Mulford y Silins (2004) quienes tuvieron en cuenta también otros antecedentes como Finn (1989) y Voelk (1995). Dentro de este modelo el liderazgo se distribuye con los rendimientos no académicos o con la implicación del alumnado en sus dos dimensiones clásicas de participación y de identificación con el centro escolar. La retención es más probable cuando los escolares se implican con la escuela; por lo tanto la implicación es un directo predictor de la retención pero un predictor indirecto (a través de la retención) del rendimiento académico. Sin embargo, y contra lo intuitivamente esperable, el autoconcepto académico no es predictor ni de la implicación ni de la retención ni del rendimiento académico; por otro lado, las escuelas más grandes o de mayor tamaño son las más propicias para tener estudiantes con un menor autoconcepto académico y una más baja participación de los estudiantes. La participación de los profesores es decisiva según este proyecto. Relaciona la implicación con los resultados académicos: retención y logros académicos de los estudiantes, tal como haría Finn (1989). El liderazgo transformacional influiría en las condiciones organizativas y estas a su vez en la identificación que será crucial para promover la participación. La cultura educacional familiar influiría además en las condiciones de la organización, la participación y en la identificación. Para estos autores la identificación determinará la participación.

En el año 2003 Willms publica el trabajo "Student engagement at school a sense of belonging and participation" para el estudio PISA2000 de la OCDE. Destaca

la importancia de la implicación y el compromiso de los estudiantes europeos en la mejora de los resultados escolares, también de su disminución cuando se trata de grupos minoritarios y la importancia del rol del profesor en la creación del sentimiento de pertenencia de sus estudiantes.

Blumenfeld, Fredicks y Paris (2004) revisan y actualizan el concepto de *student engagement*. Crean un modelo basado en los dos elementos de la implicación, el comportamental y el emotivo, añadiéndole un componente más de tipo cognitivo: la implicación intelectual o académica. Esta propuesta podrá ser comparada en futuros estudios con el modelo de Leithwood, Mulford y Silins (2004), que nosotros hemos adoptado, con el fin de determinar si son dos o tres los componentes de la implicación y compromiso de los estudiantes. Conforme a Leithwood et al. (2004), usando el cuestionario *NEELS88* es posible medir siete aspectos del *school engagement*, que son a su vez indicadores de las dos dimensiones psicológicas y comportamental del engagement. El componente comportamental incluye cuatro subdimensiones: asistencia, comportamientos de riesgo, preparación y percepción del profesor del esfuerzo del alumno. El componente psicológico, a su vez, incluye tres subdimensiones: el valor de la escuela o la educación para el estudiante, el interés académico y las relaciones positivas con los profesores.

Cabe citar, entre otros estudios sobre la implicación y el compromiso del estudiante, los siguientes. Finn y Voelk (1993) analizan las características de la escuela relacionadas con la implicación de los estudiantes; Lee y Smith (1993) indagan en los efectos de la reestructuración de las escuelas en los alumnos de las escuelas medias; Leithwood y Jantzi (1999 y 2000) subrayan la importancia del director y de los profesores en la creación del compromiso estudiantil remarcando la importancia que tiene en su desarrollo el liderazgo distribuido; Marks (2000) aplica sus estudios a los niveles de elemental, enseñanzas medias y superiores; Newman, Wehlage y Lamborn (1992) estudian la relación entre el compromiso y el rendimiento en las escuelas secundarias norteamericanas; y, por último, Smerdon (1999) busca las diferencias existentes entre la implicación de los estudiantes blancos y los afro americanos en las escuelas superiores. Muy reciente es el último estudio de LSSSE (2007) sobre el student engagement de la escuela de abogados de la Universidad de Indiana, que cuantifica y determina el compromiso los estudiantes universitarios.

MÉTODO

Los datos que se presentan en este estudio se obtienen a partir de la aplicación de un cuestionario específico sobre el compromiso e implicación de los alumnos. Los equipos de investigación de Goikoetxea (UPV) en el País Vasco y Gairín (UAB) en Cataluña fueron los encargados del estudio de campo desarrollado durante el curso 2006. La intervención en los centros ha incluido visitas explicativas, creación de comisión de trabajo, adaptación de los instrumentos, apoyo durante el estudio y devolución de los resultados. La aplicación del cuestionario corrió a cargo de los profesores de los propios centros. Un primer informe de la investigación se recoge en el trabajo de Goikoetxea y Ros (2007).

Participantes

La muestra está compuesta por 656 alumnos de 14 colegios del País Vasco y Cataluña divididos en diferentes tipologías de centro: 179 en pública-primaria, 151 alumnos en concertada-primaria, 203 alumnos en pública-secundaria y 123 alumnos en concertada-secundaria. 263 alumnos de 8 centros del País Vasco y 393 alumnos de 6 centros de Cataluña, de tamaño parecido en cuanto al número de profesores y de alumnos que atienden. Comparten un similar contexto social (ambiente urbano, de más de 200.000 habitantes), parecida tipología de alumnado (de nivel sociocultural medio, medio-bajo) y tienen iguales porcentajes de presencia de alumnado de grupos identitarios (género, cultura, raza, etc.). La diferencia básica y fundamental entre ellos deriva del nivel de desarrollo organizativo: 37 alumnos estudiaban en centros de tamaño pequeño (una sola línea educativa) y 619 en centros de mayor tamaño (más de una línea educativa). La gran mayoría, 569 alumnos, estudiaban en centros con un único modelo lingüístico y sólo 87 alumnos en modelo doble.

Los niveles escogidos para la composición de la muestra de alumnos de cada centro han sido los de 4º y 6º de Primaria (330 alumnos) y los de 2º y 4º de Secundaria Obligatoria (326 alumnos). La elección de los cursos 4º y 6º de Primaria se debe a que son dos cursos representativos del itinerario curricular de los alumnos en esta etapa: el punto final del 2º ciclo y el final de la etapa. Nos hemos decidido por los cursos 2º y 4º de ESO por ser el curso 2º un momento donde aparece la problemática de la escolarización de los adolescentes en toda su extensión (absentismo, desmotivación, etc.) y el curso 4º por reflejar el punto final de esta etapa, indicarnos el nivel de rendimiento de los alumnos y el porcentaje de alumnos que han logrado llegar al final de la etapa y alcanzado el título de ESO.

Se contaba, por tanto, con cinco centros públicos de único modelo lingüístico en Primaria (N=179), un colegio público de Secundaria de una línea (N=27), dos colegios públicos de Secundaria de más de una línea y un modelo lingüístico (N=89), dos centros públicos de Secundaria de más de una línea y modelo lingüístico doble (N=87), dos centros concertados de Primaria (N=151) y dos concertados de Secundaria (N=123).

Variables e instrumentos de medida

Para medir el *compromiso e implicación del estudiante* se ha traducido (Tellería, 2006) el cuestionario de Leithwood, Mulford y Silins (2004). Consta de 44 ítems divididos en cinco apartados o dimensiones; las respuestas corresponden a una escala de tipo Likert con valores comprendidos entre el 1 y el 3 (1 poco de acuerdo, 2 de acuerdo y 3 muy de acuerdo). Se utilizó esta escala teniendo en cuenta la corta edad de alguno de los participantes (10 años). En el test los individuos pueden obtener un resultado que va desde 44 a 132, lo que posibilita clasificarlos en diferentes categorías.

Las variables utilizadas en el estudio son cualitativas nominales dicotómicas (variables referentes a la tipología de centro) y variables cuantitativas ordinales (categorías con graduación de más a menos siguiendo una escala, correspondiendo a la mayoría de los ítems del cuestionario de alumnos).

VD. Implicación del alumnado	D1. Participación (Variable conductual) (12 Ítems)	1. Participación en clase 2. Participación en extraescolares 3. Absentismo 4. Relación con compañeros
	D2. Identificación (Variable psicológica) (4 ítems)	1. Pertenencia al centro escolar 2. Identificación con el centro escolar

Figura 1. Los dos componentes de la implicación y compromiso del estudiante

Se han elegido cuatro variables independientes (autoconcepto y motivación académica, entorno familiar, trabajo profesores y tipología de centros) para ver cómo afectan a los dos componentes principales de la variable dependiente.

VI1. Valoración del Entorno Familiar (6 Ítems)	A. Sentimiento de pertenencia de las familias B. Implicación y participación familias
VI2. Valoración trabajo profesores (12 Ítems)	A. Organización y gestión de las clases B. Relación alumnos-profesores
VI3. Autoconcepto y motivación académica (10 Ítems)	A. Autoconcepto y motivación académica B. Utilidad de lo aprendido C. Formulación de metas propias

Figura 2. Variables independientes del estudio

Para definir la última variable independiente, las diferentes tipologías de centro educativo que se dan en nuestra comunidad autónoma, hemos realizado una pequeña taxonomía para clasificar los diferentes centros escolares en función de: titularidad, modelo lingüístico, tamaño del centro y líneas educativas.

Procedimiento

Tras la aplicación del cuestionario, se ha procedido al análisis estadístico del mismo, para ello hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 15, habiéndose calculado primero la fiabilidad del cuestionario aplicando el índice de consistencia interna o coeficiente de Cronbach; posteriormente se llevó a cabo un análisis exploratorio del mismo, con un análisis descriptivo univariado, extrayendo las frecuencias absolutas y relativas de cada una de las variables, para posteriormente extraer la media y la desviación típica.

Por último se lleva a cabo un análisis descriptivo bivariado de comparación de medias. El objetivo es observar si la puntuación media obtenida en los índices anteriormente calculados (variables dependientes cuantitativas) varía en función de una serie de variables independientes de tipo cualitativo: número de centro, tipo de centro, etapa educativa, tamaño del centro, modelo lingüístico. La prueba estadística de igualdad de dos medias se ha utilizado en el caso de las variables independientes

con dos categorías o dicotómicas: tipo de centro (público-concertado); etapa educativa (primaria-secundaria); tamaño (una línea-dos líneas); modelo lingüístico (un modelo-modelo doble). Antes de la aplicación de la prueba se ha comprobado si la variable dependiente se distribuye de forma normal en cada una de las categorías de la variable independiente, utilizando el test de normalidad Kolmogorov-Smirnov (si la significatividad es inferior a 0,05 se rechaza la normalidad de la distribución). En caso de que ambas distribuciones fueran normales la prueba utilizada ha sido la T de Student de muestras independientes. El test de significatividad escogido ha variado en función de la prueba Levene para la igualdad de varianzas. En caso de que la significatividad fuera inferior a 0,05 se ha rechazado la hipótesis nula de igualdad de varianzas y se ha adoptado la alternativa de varianzas diferentes. Posteriormente se ha comprobado si la significatividad de la T de Student es inferior a 0,05, a partir de la cual se puede afirmar con un 95% de confianza que las medias de la variable dependiente son diferentes en cada una de las categorías de la variable independiente, extrapolando los resultados de la muestra al conjunto de la población. Junto con las pruebas de significatividad estadística, se adjuntan los estadísticos descriptivos de las variables dependientes en los grupos de las independientes (media y desviación típica).

RESULTADOS

Análisis de fiabilidad y consistencia interna

El resultado del coeficiente alfa cronbach del total del cuestionario de alumnos (44 ítems) es de 0,922, muy próximo al valor 1 y por lo tanto indica gran consistencia de esta escala. También hemos analizado que elementos en el caso de ser eliminados aportarían mayor consistencia al cuestionario. Así destacan tres ítems por bajas correlaciones de sus ítems con la escala total. Tras eliminarlos la escala arrojaría una consistencia interna aún mayor, 0,929. El resultado del coeficiente alfa cronbach de las 2 dimensiones de la implicación o compromiso del estudiante (16 ítems) es de 0,872. Y los resultados por cada dimensión por separado son los siguientes: participación (0,682), identificación (0,597), familias (0,562), trabajo profesores (0,855) y autoconcepto académico (0,839).

El análisis exploratorio

Respondieron al cuestionario 631 alumnos de un total de 656; por lo tanto existen 25 casos que se consideraron perdidos. El resultado global del cuestionario arroja una media total de (2,33) sobre 3, con una desviación típica de .300. A continuación se presentan los resultados totales obtenidos en referencia a las diferentes dimensiones sobre las que se estructuran los diferentes ítems del cuestionario realizado por los alumnos.

Dimensiones y Factores de la Implicación (N=631)	M	D.T.
Participación	2,51	,294
Participación en clase	2,34	,528
Extraescolares	2,24	,582
Absentismo	2,80	,338
Relación con compañeros	2,59	,373
Identificación	2,22	,442
Identificación	2,16	,435
Sentimiento de pertenencia	2,39	,682
Entorno Familiar	2,42	,353
Trabajo Profesores	2,17	,422
Valoración trabajo profesores	2,17	,396
Relación con profesores	2,17	,502
Autoconcepto y motivación académica	2,33	,389
Autoconcepto	2,43	,470
Metas académicas	2,05	,513
Utilidad estudios	2,63	,481

Tabla 1. Resumen de los resultados de las dimensiones y factores de la implicación

Cómo se puede observar, de los dos componentes de la implicación a observar (participación e implicación), la participación (2,51) destaca por encima de la identificación (2,22) y de la puntuación media obtenida para el conjunto de la prueba (2,3). Baja mucho la participación en extraescolares (2,24) y en clase (2,34), pero por contra apenas existe absentismo (2,80). Lo peor valorado y muy por debajo de la media general del cuestionario es el trabajo de los profesores (2,17). También arrojan valores muy bajos las metas académicas (2,05). Por el contrario los valores más elevados los encontramos en la utilidad de los estudios (2,63), el entorno familiar (2,42) y el autoconcepto académico (2,43).

Las valoraciones de los alumnos resultan muy positivas en general. Consideran que las clases están bien organizadas y valoran la forma de enseñar de los profesores. Pero creen que sus profesores cambian poco su metodología en el aula. Los jóvenes y niños hacen referencia a su alta implicación en el desarrollo de las clases con agrado, si bien achacan al profesorado la falta de participación a la hora de definir y determinar las acciones a realizar (organización de tareas, normas del aula, etc.). Del mismo modo consideran la su educación como algo muy importante para su futuro. Los chavales son críticos con el profesorado al considerar que no se les presta la atención necesaria en asuntos que no hacen referencia a asuntos académicos.

tipos de centro	etapa educativa	tamaño	modelo lingüístico		Componentes Implicación		Factores			TOTAL	
					Participación	Identificación	Entorno Familias	Trabajo Profesores	Aut. Académico		
PÚBLICO	primaria	1 línea (N=10)	un modelo	M	2,7173	2,4000	2,1889	2,4833	2,5700	2,4719	
				D.T.	,26502	,31623	,35302	,29345	,39455	,25888	
		más 1 línea (N=169)	un modelo	M	2,5876	2,3787	2,4044	2,4199	2,4952	2,4572	
				D.T.	,26549	,29769	,31925	,29308	,28021	,21320	
	secundaria	1 línea (N=27)	un modelo	M	2,5059	1,6759	2,1955	1,9321	2,0963	2,0811	
				D.T.	,26309	,33837	,29189	,32525	,28887	,21688	
		más 1 línea (N=89)	un modelo	M	2,3187	1,9896	2,2925	1,8979	2,0414	2,1080	
				D.T.	,33147	,45607	,41885	,35318	,38884	,29544	
			modelo doble (N=87)	un modelo	M	2,3404	1,8975	2,3244	1,8686	2,1342	2,1130
					D.T.	,28666	,41777	,33138	,35153	,34519	,25485
CONCERTADO	primaria	más 1 línea (N=151)	un modelo	M	2,6914	2,5591	2,6525	2,4307	2,5904	2,5848	
				D.T.	,18600	,27765	,28858	,32210	,29441	,17943	
	secundaria	más 1 línea (N=123)	un modelo	M	2,4085	2,0386	2,3674	1,9050	2,1226	2,1684	
				D.T.	,26896	,38945	,32683	,35941	,35254	,23496	

Tabla 2. Resultados de las diferentes dimensiones en función de las tipologías de centro.

Al analizar los datos según niveles y tipos de centro comprobamos que los centros concertados de primaria concentran los valores más elevados respecto al entorno familiar, el autoconcepto académico, la identificación y el resultado global del cuestionario. Los centros públicos de Primaria de una línea consiguen excelentes resultados en la participación y en la valoración del trabajo de sus profesores, pese a tener la más baja valoración de su entorno familiar. Los centros públicos de Secundaria los que concentran las puntuaciones más bajas del cuestionario en todas sus dimensiones.

Contraste de medias

Se ha realizado un análisis descriptivo bivariado de comparación de medias. Comparando las variables dependientes cuantitativas en función de las variables independientes de tipo cualitativo dicotómicas: número de centro, tipo de centro, etapa educativa, tamaño del centro, modelo lingüístico.

Según *Titularidad* del centro podemos distinguir entre los resultados de los centros públicos (N=357) y los concertados (N=274). Hay que destacar como estas diferencias nos muestran claramente unas puntuaciones mayores en los centros concertados. Hemos observado tras realizar la prueba T para la igualdad de medias que todas las dimensiones, excepto la de “trabajo profesores”, presentan diferencias significativas.

	tipos de centro	M	D.T.	Sig. (bilat)
Identificación	público	2,1391	,44204	,000
	concertado	2,3254	,42118	
Participación	público	2,4766	,30976	,000
	concertado	2,5644	,26682	
absentismo	público	2,7740	,38074	,012
	concertado	2,8394	,26947	
participación en clase	público	2,2535	,52550	,000
	concertado	2,4562	,51167	
extraescolar	público	2,2271	,61121	,264
	concertado	2,2786	,54344	
compañeros	público	2,5640	,37220	,036
	concertado	2,6268	,37201	
Entorno familias	público	2,3430	,34596	,000
	concertado	2,5245	,33717	
Trabajo profesores	público	2,1569	,41761	,266
	concertado	2,1947	,42819	
Valoración profesores	público	2,1186	,37527	,000
	concertado	2,2524	,41053	
Relación con profesores	público	2,1845	,50919	,439
	concertado	2,1535	,49330	
Autoconcepto académico	público	2,2978	,38031	,009
	concertado	2,3804	,39687	
autoconcepto	público	2,3838	,46742	,002
	concertado	2,4996	,46728	
metas	público	2,0496	,48550	,790
	concertado	2,0608	,54912	
utilidad	público	2,5688	,51338	,000
	concertado	2,7318	,41946	

Nivel de significatividad: .05

Tabla 3. La implicación según tipología de centro

En función de la etapa educativa se distingue entre los centros de Educación Primaria (N=330) y los de Educación Secundaria (N=301). Los resultados obtenidos en función del factor “Etapa Educativa” son destacables, puesto que presentan diferencias significativas en los valores obtenidos para cada una de las dimensiones. Es interesante comprobar que los centros que obtienen una puntuación más alta son aquellos de la etapa educativa de primaria.

	tipos de centro	M	D.T.	Sig. (bilat)
Identificación	primaria	2,4619	,30190	,000
	secundaria	1,9549	,42001	
Participación	primaria	2,6390	,23767	,000
	secundaria	2,3785	,29165	
absentismo	primaria	2,8131	,32031	,408
	secundaria	2,7907	,35711	

participación en clase	primaria	2,5227	,46153	,000
	secundaria	2,1429	,52712	
extraescolar	primaria	2,5289	,44317	,000
	secundaria	1,9441	,56414	
compañeros	primaria	2,6629	,34289	,000
	secundaria	2,5127	,38935	
Entorno familias	primaria	2,5114	,33408	,000
	secundaria	2,3236	,34873	
Trabajo profesores	primaria	2,4268	,30602	,000
	secundaria	1,8954	,35169	
Valoración profesores	primaria	2,3727	,34286	,000
	secundaria	1,9618	,33497	
Relación con profesores	primaria	2,4657	,36879	,000
	secundaria	1,8480	,42463	
Autoconcepto académico	primaria	2,5410	,29342	,000
	secundaria	2,1063	,35345	
autoconcepto	primaria	2,6178	,37684	,000
	secundaria	2,2327	,48101	
metas	primaria	2,3338	,42142	,000
	secundaria	1,7492	,42440	
utilidad	primaria	2,8784	,29027	,000
	secundaria	2,3787	,51259	

Nivel de significatividad: .05

Tabla 4. La implicación según tipología de centro

Según el *tamaño del centro*. Tomando como punto de referencia el tamaño del centro (1 o varias líneas educativas), las puntuaciones más elevadas se sitúan en aquellos centros que tienen más de una línea educativa. Se producen diferencias significativas en la identificación y en la participación de familias.

Según *modelo lingüístico*. Puede comprobarse que en todas las dimensiones aparecen diferencias significativas en relación a esta variable una vez aplicadas las correspondientes pruebas estadísticas. En este caso, hay una opción que aglutina todas las puntuaciones superiores, concretamente los centros que tienen un único modelo lingüístico.

Análisis correlacionales

Factores		Identificación	Participación
Entorno familias	Correlación de Pearson	,406(**)	,451(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
Trabajo profesores	Correlación de Pearson	,646(**)	,531(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
Autoconcepto y motivación académica	Correlación de Pearson	,562(**)	,620(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000

Nivel de significatividad: ,01 (**)

Tabla 5. Correlaciones entre los componentes y factores de la Implicación.

Como puede comprobarse en la tabla, existen correlaciones significativas entre los tres factores que hemos tomado como variables independientes y los dos componentes de la implicación: la identificación y la participación.

DISCUSIÓN

Parece claro que son los centros concertados de primaria y de un solo modelo lingüístico los que presentan una mayor implicación de sus estudiantes. Existen diferencias muy significativas entre los centros de primaria y secundaria. También existen acusadas diferencias entre los centros concertados-públicos y entre centros de diferentes modelos lingüísticos.

Hemos encontrado correlaciones que demuestran la relación existente entre el trabajo y conducta del profesor con la participación e implicación del alumnado, tal y como lo hace el proyecto LOLSO. Respecto a la influencia del tamaño de los centros según dicho proyecto, no hemos apreciado diferencias significativas que permitan manifestar que las escuelas más grandes (más de 1 línea) propicien estudiantes con menor implicación y más baja participación. Pero se cumple significativamente esa relación en el caso de las escuelas de primaria y un modelo lingüístico, es decir centros que habitualmente son de tamaño pequeño.

Los datos obtenidos nos indican una elevada implicación, con una muy alta asistencia a clase, fuerte sentimiento de pertenencia, alta participación y un elevadísimo autoconcepto académico de nuestro alumnado. Lo menos valorado resulta ser el papel del profesor y la ausencia de metas, posiblemente por la cultura juvenil y que los test se realizaron en clase.

Si es cierto que la implicación y el compromiso del estudiante afecta a su participación, a la calidad del aprendizaje y al rendimiento académico del alumnado, deberíamos tener en cuenta la tipología de centros más desfavorecidos e impulsar programas que fomenten la participación e identificación con el centro, teniendo en cuenta las variables organizativas y factores del entorno que lo favorezcan. También sería fundamental motivar y formar al profesorado con el fin de incrementar la identificación de su alumnado con el centro e impulsar su participación, a la par que incentivar la implicación del profesorado con sus centros educativos.

Es importante destacar que con este trabajo se abren nuevas líneas de investigación para futuras acciones:

1. Analizar la implicación y compromiso de la comunidad universitaria.
2. Analizar la implicación de grupos minoritarios o inmigrantes.
3. Estudiar la influencia implicación en los resultados académicos de los escolares

Son varias las conclusiones que por ahora aporta este estudio, a la vez que abre las puertas a variados interrogantes que trataremos de resolver en siguientes investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Blumenfeld, P., Fredricks, J. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. y Voelk, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(13), 249-268.
- Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- Goikoetxea, J. y Ros, I. (2007). Niveles de participación e implicación de alumnos según tipos de centro y etapas educativas. En J. Goikoetxea J. y M. Vizcarra (Eds.), *Los retos actuales en la investigación y la formación profesionalizada de los estudios de magisterio* (pp. 188-197). Vitoria-Gasteiz.
- Kirsch, I. (2002). *Reading for change: performance and engagement across countries*. Programme for international student assessment, organisation for economic Co-operation and development - educational evaluation OECD countries.
- Lee, V. y Smith, J. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle school students. *Sociology of Education*, 66, 164-187.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1998). *Distributed leadership and student engagement in school*. Annual meeting of the American educational research association. San Diego.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35 (supplemental), 679-706.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Mulford, W. y Silins, H. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht /Boston / London.
- LSSSE (2007). *Student engagement in Law school: knowing our students*. Indiana: University.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G. y Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. En F. M. Newman (Ed.), *Student engagement*

and achievement in American secondary schools (pp. 11-39). New York: Teachers College.

- Smerdon, B. A. (1999). Engagement and achievement: Differences between African-American and White high school students. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 12, 103-134.
- Tellería, B. (2006). *Cuestionario para medir los niveles de participación e implicación de sus familias y alumnos/as*. Comunicación presentada en IX Congreso CIOIE de Oviedo.
- Voelkl, K. (1995a). *Identification with school*. Tesis doctoral sin publicar. State University of New York, Buffalo.
- Voelkl, K. (1995b). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138.
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Center for Evaluation and Education Policy, Universidad de Indiana.

Iker Ros es Profesor en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Licenciado en Geografía e Historia, licenciado en Educación Física y diplomado en Magisterio. Ha impartido diferentes asignaturas en todos los niveles educativos del sistema formal: educación infantil, primaria, ESO, bachiller, ciclos formativos y en la universidad.

Fecha de recepción: 17/10/09

Fecha de admisión: 09/03/09